

Keuffer, Josef

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 51-67



Quellenangabe/ Reference:

Keuffer, Josef: Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 51-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27406 - DOI: 10.25656/01:2740

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27406>

<https://doi.org/10.25656/01:2740>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung

Josef Keuffer

1 Zum Stand der Reformdebatten: Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA

Die Lehrerbildung in Deutschland erweist sich in den letzten Jahren immer mehr als ein Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche. Ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen. Während die Institutionen der Lehrerausbildung sich weiterhin in der Krise befinden, sehen sich die Lehrerbildungsforschung und die Bildungsberichterstattung im Aufwind. Die Fragestellungen dieses Beitrags lauten:

- Wo stehen Reformen in der Lehrerbildung heute?
- Welche Ergebnisse sind erzielt worden?
- Welche Entscheidungen stehen an?

Die Kritik an der Lehrerbildung hält weiterhin an. Dies galt schon vor PISA, in besonderer Weise aber nach PISA, da seitdem auch die Lehrerbildung für die enttäuschenden Ergebnisse im Schulleistungsbereich mit verantwortlich gemacht wird. Verschiedene Publikationen mit dem Titel *Nach PISA* (vgl. Terhart 2002, Frederking u. a. 2005) weisen darauf hin, dass das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Einzelschulen schneller wächst als das Wissen, wie mit den Daten umgegangen werden soll. An dieser Stelle sind Universitäten, Schulinspektionen und Institute für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung inzwischen tätig geworden.

Mit PISA und weiteren Studien des Large-Scale-Assessment sind Fragen der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme verbunden. Zugleich werden damit auch Fragen der jeweiligen LehrerInnenbildung in den Ländern verknüpft. Es liegt in der allgemeinen Tendenz zur Evaluation, dass die Beteiligten zunehmend für die Ergebnisse ihrer Intervention verantwortlich gemacht werden. Die Überprüfung wird an extern festgelegte Indikatoren gebunden (vgl. Hopmann 2008). Nicht mehr das kollegiale Urteil und auch nicht mehr der sogenannte gute oder schlechte Ruf einer Schule sollen ausschlaggebend für die Bewertung sein; vielmehr sollen die vorgegebenen Erwartungen an der professionellen Leistung von Schulen gemessen und der

Grad der Zielerreichung auf der Basis von Daten bewertet werden. Ob dabei die vorgegebenen Erwartungen immer adäquat formuliert sind, sei dahingestellt.

Das Problematische an einer indikatorengestützten Evaluation im Schulbereich ist die Tatsache, dass die jeweiligen Professionellen nur begrenzten Einfluss auf die erwünschten Ergebnisse haben. So ist bislang empirisch nicht hinreichend gesichert, welche Bedeutung die Qualität des schulischen Unterrichts für die Lernergebnisse von SchülerInnen hat und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Beispielsweise erklärt der Faktor Lehrqualität bei Schülerleistungsmessungen erfahrungsgemäß drei bis 15 Prozent der gemessenen Varianz, bei lehrplannahen Testungen bis zu einem Viertel, so jedenfalls Hopmann (vgl. 2008, 8f.). Ob die erwarteten Testergebnisse erzielt werden, liegt aus dieser Perspektive somit nur bedingt in der Hand der einzelnen Lehrkraft. Eine gerechte Beurteilung der Lehrerleistung muss deshalb andere Faktoren angemessen mit berücksichtigen (sozialer Hintergrund der Schülerschaft, Einzugsgebiet, Lernbedingungen, Rahmenbedingungen wie Gebäude, Ausstattung, Schulkultur etc.).

Einen deutlich größeren Einfluss der Lehrqualität in Hinblick auf die Schülerleistung stellt eine Studie aus Neuseeland fest, in der zwischen a) Expert Teachers und b) Experienced Teachers unterschieden wird (vgl. Hattie 2003). In einer Metaanalyse gelangt Hattie zu dem Schluss, dass ca. 30% des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrenden, seinen Kompetenzen und seinem unterrichtlichen Handeln zu tun haben. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie lautet, dass die Lehrqualität sehr wohl den entscheidenden Unterschied macht: „Expert Teachers make the Difference. They challenge, have deeper representations of classrooms, have excellent monitoring and provide good feedback“ (Hattie 2003). Auf die Lehrerin oder den Lehrer kommt es an! – so das Fazit. Das Verhältnis von Lehrerkompetenz und Schülerleistung ist seitdem wieder ein aktuelles Thema. Auch die Befunde der COACTIV-Studie (vgl. Brunner u. a. 2006) unterstreichen die besondere Bedeutung der professionellen Lehrerkompetenz: „Lehrkräfte als Experten für die Unterrichtsgestaltung rücken zu Recht wieder in den Mittelpunkt der Unterrichtsforschung“ (ebd., 76), so die Autoren dieser Studie zu Mathematiklehrkräften.

Die europäische Union und die OECD haben in den letzten Jahren ihre Anstrengungen verstärkt, Merkmale in Bezug auf die Lehrerausbildung international-vergleichend zu erfassen. Das Bildungsnetz der Europäischen Union, Euridyce, hat zentrale Strukturdaten zum Lehrerarbeitsmarkt und zur Lehrerausbildung zusammengetragen. Die parallele OECD-Initiative *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (vgl. Halász u. a. 2004) liefert vergleichbare Strukturinformationen für 25 Länder, von denen aller-

dings nur sieben nicht aus dem europäischen Raum stammen (vgl. Blömeke u. a. 2008). Diese Arbeiten zeigen, dass

- es eine erhebliche Variation der Lehrerausbildungssysteme gibt,
- das absolute Einkommen von Lehrkräften große Spannweiten aufweist,
- die Merkmale des Schulsystems auch erheblichen Einfluss auf die Lehrerbildung haben,
- zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im internationalen Kontext erste Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd. zur TEDS-M-Studie *Mathematics Teaching in the 21st Century*).

Die Kompetenzorientierung wird dabei nach Weinert in folgende Bereiche differenziert: 1. die bei „Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“, sowie 2. die damit verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Die professionelle Kompetenz von angehenden Lehrpersonen lässt sich demnach ebenfalls in kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Professionswissen einerseits sowie persönliche Überzeugungen, Wertvorstellungen (beliefs) und motivationale Orientierungen andererseits differenzieren. Bislang haben aber sowohl die Lehrerbildung als auch die Lehrerbildungsforschung insbesondere die erste Hälfte dieser Kompetenzdefinition in Betracht gezogen. Der zweite Teil der Definition ist weitaus schwieriger zu verankern, sowohl in der LehrerInnenausbildung als auch in empirischen Forschungsprojekten.

Es war ein Fazit der Debatte um PISA und die Folgen für die Lehrerbildung, dass sich das Schulsystem und die Institutionen der Lehrerbildung einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen können. Empirische Wende und pädagogische Entwicklungsarbeit sind jedoch keine Gegensätze, wie vielfach unterstellt wird; sie können vielmehr zusammengeführt werden (vgl. Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Praxisnahe Forschung, Evaluation und Grundlagenforschung bieten dazu je spezifisches Wissen; die Ergebnisse dieser verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsansätze sollen dabei anschlussfähig gehalten werden (vgl. Keuffer 2008). Beispielsweise bezieht das Fallstudienmodul im Nebenfach Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld die Praxisforschung in die LehrerInnenausbildung mit ein. Dieser Ansatz ist für den schulischen Kontext im Projekt *Training Deutsch* am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld realisiert worden (vgl. Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden am Eingang der Oberstufe sowie anschlie-

ßend jeweils einmal im Schuljahr mit Instrumenten der Lernausgangslagenstudie (LAU) gemessen. Die Studie ist längsschnittlich angelegt, die Ergebnisse können somit der Leistung der Schule zugerechnet werden. Auf der Basis dieser Daten können Lernentwicklungen beschrieben werden. Forschung und Entwicklung sind hierbei eng verknüpft; die dabei gewonnenen Ergebnisse werden von den Lehrenden der Schule genutzt, und darüber hinaus gehen sie in die universitäre Lehre ein.

Auch wenn es zunehmend besser gelingt, die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschung in die Ausbildung einzubeziehen, so können doch die vielfältigen Problemlagen des deutschen Schulsystems nicht sämtlich im Rahmen der Lehrerbildung bearbeitet werden. So gibt es gelegentlich allzu hohe Erwartungen an die Lehrerbildung, und zwar dann, wenn Probleme des Schulsystems mittels einer veränderten Lehrerbildung als behebbar dargestellt werden. Realistisch ist vielmehr, Studierende mit Grundfragen und Grundproblemen des Schulbereichs im Studium bekannt zu machen. Studierende sollen Forschungsmethoden kennenlernen und diese im Rahmen fallorientierter Lehrerbildung anwenden lernen.

2 Bologna: Bachelor-Master-Studiengänge und kompetenzorientierte Lehrerbildung

Mit Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verabredeten 29 europäische Bildungsminister am 19. Juni 1999, dass bis 2010 ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden soll. Dieser Raum soll charakterisiert sein durch eine gemeinsame Form, nämlich eine dreistufige Studienstruktur mit den einheitlichen Abschlüssen Bachelor, Master und Promotion. Der Bachelor soll der erste berufsqualifizierende Abschluss sein. Studienzeiten, Lehrelemente, Module und studienbegleitende Prüfungen sollen nach vergleichbaren Standards aufgebaut sein. Die Studiengänge sollen sich an einer gemeinsamen ‚Währung‘ orientieren, mit der man Studien-Leistungen vergleichend bewerten und von einem Land ins andere transferieren kann (*European Credit Transfer System*, ECTS). In Akkreditierungs-Verfahren, von Fachleuten verbürgten Anerkennungsverfahren, werden sie auf die Qualität hin geprüft. Inzwischen ist der Prozess weit fortgeschritten; dennoch ist unklar, wo wir zurzeit stehen.

Während einerseits das Ausmaß der Reformresistenz in Deutschland seit Jahren beklagt wird, ist andererseits deutlich, dass die Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge von den Universitätsspitzen, den Wissenschaftsorganisationen und der Politik betrieben wird (vgl. Frühwald 2008). Die Reform kommt von oben, und der Graben zwischen denjenigen, die die Reform konzipieren, und den Betroffenen ist groß. Es ist jedoch anzunehmen, dass

die Reform irreversibel ist. Der langjährige Generalsekretär des Wissenschaftsrates, Wedig von Heiden, hält die neue Studienstruktur insbesondere deshalb für richtig, weil sie die Universitäten zur notwendigen Studienreform zwingt (vgl. in: *Die Zeit* vom 05.02.2009).

Die Lehrerbildung befindet sich mitten in einer Umbruchsituation. Vor einigen Jahren wurde schon vermutet, dass die neuen Studiengangstrukturen eine wesentlich stärkere Diversifizierung der Lehrerausbildung hervorbringen würden, als dies zuvor der Fall war (vgl. Helsper/Kolbe 2002). Dies hat sich bestätigt. Nicht nur hat jedes Bundesland seine eigenen Strukturen, vielmehr gestaltet sogar jede Universität die Lehrerbildung auf ihre Weise (vgl. Arnold/Reh 2005). Die neuen Studiengänge sind vielfach so spezialisiert, dass ein Studienortwechsel während des Bachelor-Studiums bereits zur Nachbaruniversität kaum möglich ist. Falls dies dennoch stattfindet, muss vielfach kräftig nachgearbeitet werden. So müssen beispielsweise Noten nachträglich erteilt und Erklärungen zu Modulen abgegeben werden. Auch mit den Anrechnungen der Studienleistungen im Ausland gibt es unterschiedliche Erfahrungen.

Mit dieser Entwicklung wird das Ziel eines europäischen Hochschulraums eher konterkariert. Die geforderte Mobilität konnte bislang nicht erzielt werden. „Das eigentliche Mobilitätshindernis ist paradoxerweise genau das, was eigentlich Mobilität fördern sollte: die inhaltliche Transparenz. Durch die neuen Instrumente wird etwas sichtbar, was bislang hinter der unterstellten Gleichheit von gleich bezeichneten Studiengängen verborgen blieb: die unterschiedlichen Schwerpunkte an den Standorten, das jeweils unterschiedliche Fachverständnis. Die Rahmenprüfungsordnungen der KMK haben früher etwas normiert, dessen Ungleichheit unsichtbar blieb. Die Sichtbarkeit der Vielfalt heute geht dagegen derzeit zu Lasten der Studierenden“ (Nakamura 2008). Hinzu kommt, dass sich die Zahl der Studienabbrecher in einigen Studiengängen eher erhöht statt verringert hat. Dies gilt allerdings nicht für alle Fächer und auch nicht für alle Hochschulen.

Ein kurzer Blick auf die Studienstrukturen in den Bundesländern genügt, um festzustellen, dass die Reform ganz unterschiedlich umgesetzt wird. Die Bundesländer haben vielfältige Rahmensetzungen; darüber hinaus arbeitet jeder Standort der Lehrerbildung mit eigenen Modulhandbüchern und einer eigens für den Standort entwickelten Struktur. So hat sich ein Flickenteppich verschiedenster Modelle der Lehrerbildung herausgebildet. Einige Standorte arbeiten in der neuen Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen, andere führen die Staatsexamensstudiengänge weiter.

Die Studiengangstrukturen der Lehrerbildung in den Bundesländern sind vielfältig. Unabhängig von der je spezifischen Umsetzung können sie in drei Kategorien eingeteilt werden (Angaben nach KMK und eigene Recherchen):

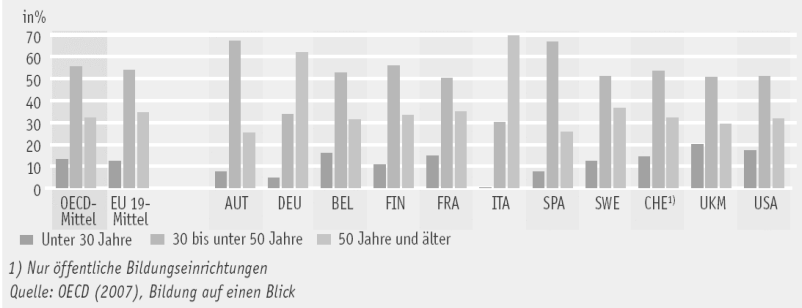
- *Bachelor-Master-Studiengänge (BA/MA)*: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein;
- *Staatsexamensstudiengänge*: Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt;
- *Mischmodelle (BA/MA- und Staatsexamensstudiengänge)*: Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen.

Neben diesen drei Kategorien von Studiengangstrukturen gibt es Major-Minor-Strukturen (Haupt- und Nebenfächer), Equal-Modelle (zwei gleich große Fächer), unterschiedliche Konzepte der überfachlichen Qualifizierung (Optionalbereich, Professionalisierungsbereich, General Studies, studium fundamentale), darüber hinaus den Mono-Bachelor (nur ein Fach) und Mehr-Fächer-Bachelor, nicht zu vergessen die Differenz der Studiengänge für die verschiedenen Lehrämter. „Die Hochschulautonomie scheint sich hier in einer vollkommenen Zersplitterung auszuleben“ (Nakamura 2008).

Während die Strukturen für die Studiengänge erprobt und weiterentwickelt werden, zeigt die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte in Deutschland, dass in den nächsten zehn Jahren ein entscheidender Wechsel im Personal der Schulen stattfinden wird. Die im Bologna-Umstellungsprozess auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer werden im Generationenwechsel der Lehrkräfte einen erheblichen Anteil des Ersatzbedarfs stellen. 50% der Lehrerinnen und Lehrer sind 50 Jahre und älter. Die Nachfrage nach Lehrkräften ist in den nächsten Jahren entsprechend hoch, danach schwächt er sich aufgrund der rückgehenden Schülerzahlen wieder ab. Wenn man auf die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich schaut, dann zeigt sich, dass Deutschland mit der Überalterung nur von Italien übertroffen wird. In anderen Ländern ist die Situation deutlich entspannter (vgl. Abb.).

Bei der Reformierung der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses ist leicht zu erkennen, dass viele der neuen Bestrebungen ursprünglich nicht in erster Linie auf das Lehramtsstudium ausgerichtet waren (vgl. Terhart 2008, 34). Dennoch wurde die Lehrerbildung genau wie andere Studiengänge auf das Bachelor-Master-System umgestellt. In Nordrhein-Westfalen hat man die Ergebnisse der Modellhochschulen gar nicht erst abgewartet oder ausgewertet. Im Gegenteil müssen sich die Universitäten Bochum und Bielefeld, die sehr früh und ambitioniert gestartet sind, vermutlich bald wieder auf andere Wege als die von ihnen erprobten begeben.

Abb. D4-1: Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I 2005 nach Staaten (in%)



Eckpfeiler der Reform der Lehrerbildung sind die mit den Begriffen Qualität, Modularisierung, Standards und Kompetenzorientierung verbundenen Konzepte. Welche Rolle spielt dabei die Qualität in der Lehrerbildung? Jacques Delores hat die Frage 1998 so beantwortet: „The importance of the quality of teaching, and therefore of teachers, cannot be overemphasized“ (Delores 1998, zit. n. Kraler/Schratz 2008, 152). In der Realität hat der Lehrerberuf in Deutschland jedoch keine Berufsorganisation, die diesen Anspruch erhebt und die Qualitätssicherung in die eigenen Hände nimmt. Ein *Teaching Council*, wie in Irland, Kanada oder Australien eingeführt, könnte jedoch auch in Deutschland für den Lehrerberuf jene Kombination aus professioneller Autonomie, beruflicher Selbstregulation und öffentlicher Rechenschaftspflicht erzeugen (vgl. Sliwka 2008, 45), die Grundlage für eine breite Anerkennung von Lehrqualität und Lehrerleistung werden kann. Bislang weisen in Deutschland Gewerkschaften, Berufsverbände, Elternverbände, KMK, IQB, MPIB, Schulinspektionen und die Ministerien der Bundesländer eine zu große Fragmentierung auf, um Kommunikationsprozesse anzuregen. Hingegen ist beispielsweise das *Teaching Council for Ireland* (TCI) seit 2006 eine erste selbstregulierende Standesorganisation, die gute Standards im Lehrerberuf sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung gewährleistet. Beteiligt sind 37 Vertreter verschiedener Gruppen, darunter 22 eingetragene Lehrkräfte und 15 Vertreter von pädagogischen Fakultäten, Schulleiterverbänden, Elternverbänden, Unternehmerverbänden und aus dem Bildungsministerium. Deutschland ist noch nicht so weit, denn die ideologischen Differenzen in der Schulstrukturfrage und die divergierenden Interessen von Gewerkschaften und Lehrerverbänden in Fragen der Standesvertretung verhindern eine übergreifende Zusammenarbeit. Es geht eher um tarifpolitische, besoldungsrechtliche oder statusbezogene Orientierungen, die professionelle Orientierung steht

demgegenüber oft zurück. Die Bremer Erklärung (2000) *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen* war ein erster Schritt in Richtung eines solchen Teaching Council; es ist jedoch bei einer eher formalen Erklärung geblieben.

Zurzeit setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass guter Unterricht evidenzbasiert sein soll, das heißt, dass seine Leistungsfähigkeit an vordefinierten Erwartungen gemessen wird. Die Qualität der professionellen Lehrarbeit wird von Baumert/Kunter (2006) mit pädagogischem Wissen und professioneller Handlungskompetenz beschrieben. Dazu gehören allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Hinzu kommen Organisationswissen und Beratungswissen. Wie dieses Wissen und Können in Bachelor-Master-Studiengängen und in einer modularisierten Lehrangebotsstruktur aufgebaut wird, ist zurzeit noch nicht evaluiert. Verlässliche Aussagen dazu sind deshalb noch nicht möglich.

Die Modularisierung verändert die Hochschulen mehr, als man auf den ersten Blick erkennen kann, sie verändert den Arbeitsalltag aller Lehrenden in gravierender Weise. Dabei fällt auf, dass sich die Inhalte der Lehre stark von den Forschungsthemen ablösen. Die Vorabschichtung von Prüfungsleistungen führt zu erhöhtem Prüfungsaufwand. Die Vorstellung, dass Modularisierung die Differenz von Polyvalenz und Professionalisierung auflösen könnte, hat sich nicht realisieren lassen. Die Rückkehr von Großvorlesungen und Klausuren weist auf die quantitativen Grenzen der Modularisierung hin (vgl. Tillmann 2007). Die „Modularisierung und ihre Folgen werden die deutsche Hochschullandschaft stärker verändern als ‚1968‘“ (vgl. Terhart 2007).

Neben der Modularisierung ist das zweite hervorstechende Thema Kompetenzen. Die Umstellung auf Kompetenzerwerb fordert das Selbstverständnis der Universitäten im Verhältnis von Wissenschaft und Berufsvorbereitung heraus. Welche Kompetenzen im Lehramtsstudium erworben werden sollen, ist keineswegs geklärt. Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen sollen weitgehend im Studium, die eher unterrichtspraktischen Kompetenzen im Vorbereitungsdienst aufgebaut werden. Schließlich ist die weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der Fort- und Weiterbildung und darin eingeschlossen der Berufseingangsphase (vgl. KMK 2008; Beschluss vom 16.10.2008). Die Studiengänge in der BA/MA-Struktur sollen den Kompetenzaufbau eher breit anlegen. Dabei ist eine Tendenz zur Entproblematisierung des Wissens zu erkennen. Die Verlage haben sich bereits darauf eingestellt, stärker auf Lehrbücher zu setzen.

Große Unzufriedenheit mit der Lehrerbildung wird von 1970 bis heute geäußert, da gibt es ein durchgehendes Lamento über Jahrzehnte. Beklagt

wird ein Mangel an Studien zur Lehrerbildung und an Erkenntnissen über ihre Wirksamkeit. Die Krise aufgrund fehlender Daten in der Lehrerbildung und der Vereinzelung der Lehrerbildungsforschung wird in den letzten Jahren durch den Aufbau systematisch abgestimmter Vorhaben in Forschungsverbünden und durch internationale Vernetzung der Lehrerbildungsforschung zunehmend angegangen. Ob aber die Krise der Daten einem Ende entgegengeht, bleibt offen, auch wenn in der Lehrerbildungsforschung deutlich Aufbruchstimmung herrscht.

Bislang liegen als Marksteine einer Reform der Lehrerbildung in Deutschland folgende Texte und Beschlüsse vor:

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland/und die anschließende Expertise zur Lehrerbildung
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen – Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion
- ab 2003: Kerncurricula und Ausbildungsstandards für die Zweite Phase der Lehrerausbildung (bundeslandspezifisch)
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften
- Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik
- KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom Oktober 2008).

Diese Texte und Beschlüsse lassen erkennen, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten und Verbindlichkeiten zu Ergebnissen geführt hat. Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten inhaltlichen Anforderungen für die Bildungswissenschaften (KMK 2004), die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften (KMK 2008) schreiben verbindliche Kompetenzen vor, die in der Lehrerausbildung vermittelt werden sollen. Die Standards zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken enthalten inhaltliche Festlegungen. Wie diese letztlich wirken – ob im Sinne von Dominanzsetzungen, von Beschrän-

kungen oder im Anschluss an den Neoinstitutionalismus als Re-Formulierungen und Anpassung des Neuen an das Alte – bleibt abzuwarten.

Kompetenzen für den Lehrberuf bezeichnen nicht nur disziplinär geordnete Wissensbestände bzw. normative Orientierungen, sondern umfassen darüber hinaus auch operative Routinen (vgl. Tenorth 2006, 589). Diese werden jedoch nicht primär an der Universität erworben, vielmehr entstehen sie in einem lang andauernden Prozess der Konstruktion und Reflexion des Berufs im Handlungsfeld. Ein professionsspezifischer Kompetenzerwerb erfordert demnach nicht nur solches Fachwissen, das zur Planung von thematisch gebundenen Lehrgängen benötigt wird, sondern auch eine systematische Einführung in unterrichtliche Praxis sowie in die Reflexion eigenen und fremden Unterrichts. Dies impliziert eine stärker auf das Selbststudium und auf die Person hin ausgerichtete Organisation von Lernprozessen im Studium und im Referendariat. Hier bietet eine stärkere Vernetzung der ersten mit der zweiten Ausbildungsphase durch den Ansatz des forschenden Lernens erheblich mehr Möglichkeiten, als bislang erprobt wurden.

3 Forschendes Lernen: Studium und Referendariat

Im Zuge der Diskussionen um Professionalisierung, um Reformen und Standards der Lehrerbildung erhalten Fallarbeit und forschendes Lernen verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Beck u. a. 2000; Terhart 2000; Terhart 2002; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007). Beim hochschuldidaktischen Konzept *Forschendes Lernen* handelt es sich um einen bewährten Ansatz mit langer Tradition (vgl. Huber 2004a; Wildt 2005). Er ist in den letzten Jahren auch im Bereich der Zweiten Phase der Lehrerbildung erprobt worden (vgl. Sjuts 2007). Für die Lehrerbildung insgesamt ist zwar eine große Spanne an Angeboten vorhanden (vgl. Obolenski/Meyer 2006; Roters u. a. 2009), als ausbildungsleitendes Prinzip ist *Forschendes Lernen* jedoch in Kooperation von Hochschulen und Studienseminaren bislang nur wenig genutzt worden. Trotz der Unterschiedlichkeit der konkreten Praxis forschenden Lernens ist allen Ansätzen gemeinsam, dass die Reflexion explizit an eine forschungsmethodische Kontrolle gebunden wird (vgl. Feindt 2007, 64).

Anhand von Kompetenzstufen forschenden Lernens lassen sich unterschiedliche Gütekriterien und Stufen forschenden Lernens beschreiben: naive Einstellungen, Fokus eigenen Handelns, Absicht der Verbesserung konkreter Praxis, Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren können (vgl. Schneider/Wildt 2009). Die Tätigkeit der Studierenden und der Referendare ist dabei vergleichbar der von LehrerInnen, die im Rahmen von Praxisforschung bzw. LehrerInnenforschung tätig werden (vgl. Terhart/Till-

mann 2007; Hollenbach/Tillmann 2009; Keuffer/Klewin 2009; Altrichter/Posch 2007).

Forschendes Lernen ist ein Konzept, mit dem hohe Erwartungen an die dadurch entwickelten Kompetenzen der Studierenden verbunden werden. So sollen die Studierenden das Theorie-Praxis-Problem in besonderem Maße reflektieren, und die angestrebte forschend-reflektierende Haltung soll über das Studium hinaus auch im Referendariat und in der späteren Berufspraxis Bestand haben. Eine Spanne möglicher Kompetenzen zeigt das von Berke-meyer u. a. (2007) entwickelte Kompetenzraster. Als Stichworte für die hier im Zentrum stehenden Lehramtsstudierenden sind der „reflektierte Praktiker“ (vgl. Altrichter/Posch 2007) oder der „Lehrerforscher“ (vgl. v. Hentig 2004; Huber 2004b; Hollenbach u. a. 2007) zu nennen. Im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Bielefeld kommt Forschendes Lernen maßgeblich im Fallstudienmodul zum Tragen. Die große Bedeutung dieses Angebots wird nicht zuletzt an der Anzahl der dafür vergebenen Leistungspunkte (insgesamt 18 LP im Modul) und dem Stellenwert der Modulnote deutlich (50% der Abschlussnote im Nebenfach Erziehungswissenschaft). Es liegt zwar eine Reihe von Veröffentlichungen zu einzelnen Angeboten oder Konzepten Forschenden Lernens vor (vgl. Obolenski/Meyer 2003; Bastian u. a. 2003; Fichten u. a. 2003; Schneider/Wildt 2003), empirische Untersuchungen oder Evaluationen gibt es dazu jedoch bislang kaum (vgl. als Ausnahmen Stein 2005, Feindt 2007).

Warum soll nun das Studienseminar mit der Aufgabe der Einübung berufspraktischer Fähigkeiten auch noch forschen? *Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar?* lautet der Titel einer Publikation des Studienseminars Leer. Dort geht man davon aus: „Berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung sollte zum charakteristischen Kennzeichen einer lehramtsspezifischen Professionalisierung werden, das in der neuen Struktur besonders während der Master-Phase zum Ausdruck kommt, gleichwohl aber auch die Zeit davor und die Zeit danach bestimmen könnte“ (Sjuts/Ehrig 2007). Auch wenn man dies in Rechnung stellt, bleibt die Frage offen, wie berufsfeldbezogene Forschung im Studienseminar realisiert werden kann und wie die Kooperation zwischen Hochschule und Zweiter Phase beim forschenden Lernen gestärkt wird. Das Referendariat ist zwischen dem modularisierten Studium und dem Berufseinstieg in seiner Funktion und Wirkungsweise ständiger Kritik ausgesetzt. Von den Referendaren wird die Zeit im Vorbereitungsdienst dabei durchweg als sehr belastend erlebt, so bilanziert Terhart (2007, 50). Zugleich stellt er klar, dass der berufsqualifizierende Wert des Referendariats von im Dienst befindlichen Lehrern im Nachhinein als sehr viel höher bewertet wird als derjenige der Ersten Phase. Diese Beurteilung ist auch in anderen Berufen anzutreffen.

Die Entwicklung der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist in Walke (2007) eingehend beschrieben. In diesem Bericht wird deutlich, dass sich die Studienseminare sehr viel früher erfolgreich auf den Weg gemacht haben, Kerncurricula zu entwickeln und Standards festzulegen als die Hochschulen. Die Reform der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist zurzeit insbesondere bezogen auf

- die Verkürzung des Referendariats
- die Begleitung und Beratung beim Kompetenzerwerb
- den Lernort Schule
- die Kooperation mit Hochschulen in der schulpraktischen Ausbildung in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen
- Ressourcen für Kooperation und Betreuung von Praktika
- sowie die Unterstützung der Personalentwicklung bei schulischen Auswahlverfahren.

Die Bedeutung des deutschen Sonderwegs einer Zweiten Phase hat die OECD als „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (Halász u. a. 2004, 32) bezeichnet. Zugleich hat sie hervorgehoben, dass es der Zweiten Phase „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen“ (ebd., 204). Die Konzepte der einzelnen Bundesländer für die Weiterentwicklung der Zweiten Phase der Lehrerbildung sind heterogen, eine einheitliche Linie ist nicht zu beobachten.

4 Chancen und Risiken der Lehrerbildung im Bildungsföderalismus

Am 1. September 2006 traten die als Föderalismusreform bekannten, umfangreichsten Grundgesetzänderungen seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Am 5. September 2006 wurde im Bundesgesetzblatt ferner das Föderalismusreform-Begleitgesetz verkündet. Mit ihm werden Details geregelt, die sich aus der Grundgesetzänderung ergeben. „Die Föderalismusreform, die ‚Mutter aller Reformen‘, wie es der bayerische Ministerpräsident Stoiber formulierte, ist damit jedenfalls gesetzgeberisch unter Dach und Fach“ (Lange 2007, 159). Es bleibt „der Grundwiderspruch, welcher sich durch die politische Diskussion in Deutschland wie ein roter Faden zieht, nämlich der Wunsch, Bundesländer als Strukturelement der Verfassung zu haben, gleichzeitig aber die nationale Geschlossenheit mit möglichst einheitlichen Regelungen in allen Lebensbereichen nicht zu gefährden. Auch in der Bildungspolitik bleibt vieles beim Alten. Die Begründung einer Bundeskompetenz für die Bildungspolitik (Schul- und Hochschulwesen), die fraglos Bei-

fall von mancher Seite gefunden hätte, stand nicht auf der Agenda. Sie wird auch auf absehbare Zeit nicht dort stehen“ (ebd.).

Was bedeutet dieser Befund für die Lehrerbildung? Einerseits nichts Gutes, da die komplexe Lehrerbildungsdiskussion auch weiterhin kaum bundesweit geltende Rahmensetzungen erfahren wird. Es bleibt eher den Ländern überlassen, jeweils eigene Lösungen zu finden und sie wieder zu verwerfen. Es ist schon ein erstaunlicher Befund, dass es die vorhandenen länderübergreifenden Standards und Kerncurricula überhaupt gibt. Gemeinsame Regeln zur Länge und Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes darf man allerdings nicht erwarten. Andererseits können Länder – wenn man von einem experimentellen Bundesstaat ausgeht – Lösungen finden, die zwischen mehreren Ländern abgestimmt sind und nicht von einem Einstimmigkeitsprinzip in der KMK torpediert werden.

Die Reform der Lehrerbildung steht auf schwankendem Boden, und manchmal führt die Komplexität der Sachlage die Beteiligten, je nach Gemütsverfassung, zu Distanz, Ironie oder Sarkasmus. Für Bernd Zymek (2008) ist sogar die Tektonik des deutschen Bildungssystems in Bewegung geraten. Schulstrukturveränderungen, vorschulische Bildung, die Verkürzung der Schulzeit (G 8), die Lernstandserhebungen und die Umsetzung des Bologna-Prozesses werden aus seiner Perspektive weitreichendere Konsequenzen für alle Beteiligten mit sich bringen, als dies zurzeit ersichtlich ist. Zymek erkennt darin nicht nur eine Anpassung von Oberflächenstrukturen im Bildungsbereich, vielmehr sieht er darin eine historische Zäsur.

Für die Reform der Lehrerbildung in Deutschland lässt sich für die letzten zehn Jahre bilanzieren, dass die Strukturreformen einen erheblichen Veränderungsdruck erzeugt haben. Die Belege für eine historische Zäsur scheinen mir allerdings nicht auszureichen: Die Strukturreformen sind noch keineswegs überall umgesetzt, die Widersprüche zwischen Polyvalenzpostulat und Professionalisierungsanspruch sind tiefgreifend. Die Tendenz zur Exzellenzuniversität bietet für die Lehrerausbildung neue Hürden, denn die Disziplinen und Fakultäten werden auf die Ziele Drittmittelinwerbung und Grundlagenforschung ausgerichtet und haben somit für die Bedarfe der Lehrerbildung (Aus- und Fortbildung) nur wenig Spielraum. Auch wenn eine deutliche Nachsteuerung des Bologna-Prozesses unausweichlich erfolgen wird, so ist nicht erkennbar, dass die Lehrerbildung dabei eine entscheidende Rolle spielen wird. Auch die langfristige Wirksamkeit der inhaltlichen Reformen der Lehrerbildung ist noch nicht absehbar. Von einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung mit dem Anspruch einer Qualitätsverbesserung lässt sich nur als Zielperspektive reden, erreicht ist sie bislang wohl an keinem Standort. Ein weitreichendes Fazit ist deshalb zurzeit nicht möglich, die Zwischenbilanz fällt eher zwiespältig aus.

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2004): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, E./Reh, S. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? In: Die Hochschule. Heft 1/2005, S. 143–156.
(zugleich: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1252.pdf>)
- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Hellrung, M./Merziger, P. (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 151–164.
- Bastian, J./Keuffer, J./Lehberger, R. (Hrsg.) (2005): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Erfahrungen – Kritische Hinweise. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9. Jg., Heft 4, S. 469–520.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N./Schneider, R./Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis. In: Popp, U./Tischler, K. (2007): Fördern und Fordern an Schulen. München, Wien: Profil Verlag. S. 298–317.
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programm-evaluation. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Zugleich Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. <http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf>.
- Brunner, M./Kunter, M./Kraus, S. u. a. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M./Allo-lio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 54–82.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungs-praxen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Fichten, W./Gebken, U./Obolenski, A. (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 133–150.
- Frühwald, Wolfgang (2008): „Wir sind zu kleinmütig.“ Interview. In: *Die Zeit*, 17.01., <http://www.zeit.de/2008/04/C-Interview-Fruehwald>.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss vom 12.11.2004. <http://gfd.physik.uni-bochum.de/> (Aufruf vom 13.11.2008).
- Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M./Matthews, P./McKenzie, P. (2004): *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland*. Paris: OECD. (http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf).
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference – What is the research evidence?* University of Auckland, Australian Council for Educational Research, October 2003.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 384–401.
- Hentig, H. v. (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck: StudienVerlag, S.21–34.
- Hollenbach, N./Keuffer, J./Klewin, G./Tillmann, K.-J. (2007): Das Lehrer-Forscher-Modell in Bielefeld: Hartmut von Hentigs Konzept und seine heutige Realisierung an Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In: Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.): *Jahrbuch Schulbegleitforschung*, Nr. 8. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 35–41.
- Hopmann, S. T. (2008): Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. In: *journal für lehrerInnenbildung*, Heft 3, S. 6–13.
- Huber, L. (2004a): *Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums*. In: *Die Hochschule*, Jg. 13, Nr. 2, S. 29–50.
- Huber, L. (2004b): *LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald*. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck: Studien-Verlag, S. 35–57.
- Keuffer, J. (2008): *Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft – Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel der Schulforschung*. In: Frost, U./Mertens, G./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1: Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 109–121.
- Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- KMK (2005): *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss)*.

- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
- Kraler, C./Schatz, M. (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Lange, H. (2007): Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik. In: Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 2. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137–164.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase. Online verfügbar unter: www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf.
- Nakamura, Y. (2008): Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna. <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4093>; Aufruf vom 30.10.2008.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Roters, B./Schneider, R./Wildt, J./Koch-Priewe, B./Thiele, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. u. a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Sjuts, J./Ehrig, D. (2007): Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung: Schriftenreihe des Studienseminars Leer.
- Sliwka, A. (2008): Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien. In: journal für lehrerInnenbildung, Heft 3, S. 45–51.
- Stein, S. (2005): Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online: <http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2007/3/pdf/Stein.pdf>.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 580–597.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf.
- Terhart, E. (2007): Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. In: Öhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terhart, E. (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 745–773.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2007): Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2007): Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, Heft 35, 18. Jg., S. 17–24.
- Walke, J. (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator. Edition Stifterverband, Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III. Essen.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung. Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Themenheft zum Jahreskongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 183–190.
- Zymek, B. (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den Bologna-Prozess. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.